

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO REFÚGIO E HERANÇAS LINGUÍSTICAS: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Mariana KUHLMANN<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo propõe um estudo sobre o contexto do refúgio no Brasil, com particular enfoque no ensino de língua portuguesa para aqueles que se encontram na condição de refugiados. A partir dessa discussão, será abordado o processo de aprendizagem de língua estrangeira e seus desdobramentos identitários, de modo a problematizar o espaço da língua materna e das heranças linguísticas e culturais, em circunstâncias de vulnerabilidade social. Para orientar a proposta de estudo apresentada, as reflexões serão pautadas, sobretudo, nas contribuições de Hall (2014), Revuz (2001) e Berry (1997), com vistas a colaborar para com a compreensão da experiência do refúgio, à luz de questões linguísticas e de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Refúgio. Língua materna. Língua estrangeira. Heranças linguísticas. Ensino.

### Introdução

A abordagem do tema refúgio na contemporaneidade demanda sensibilidade teórica e metodológica, uma vez que se trata de um assunto interdisciplinar que exige respostas de diferentes áreas de estudo.

Segundo estatísticas da Agência das Nações Unidas para Refugiados<sup>2</sup> (2017), uma em cada 113 pessoas do mundo é solicitante de refúgio, deslocada interna ou refugiada. Ao contrário do que a mídia pode sugerir, a maior parte dessas pessoas não se encontra nos países mais desenvolvidos supostamente abalando a ordem pública, mas sim, acolhida em países de renda baixa ou média:

Em todo o mundo, a maior parte dos refugiados (84%) encontra-se em países de renda média ou baixa, sendo que uma a cada três pessoas (4,9 milhões de pessoas) foi acolhida nos países menos desenvolvidos do mundo. Este enorme desequilíbrio reflete diversos aspectos, inclusive a falta de consenso internacional quando se trata do acolhimento de refugiados e a proximidade de muitos países pobres às regiões em conflito. (ACNUR, 2017, p. 1).

1 Mestre em Letras: Programa de Filologia e Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (USP-CNPq) e do Promigra. Endereço eletrônico: <mariana.kuhlmann23@hotmail.com >

2 ACNUR

Essas estatísticas são úteis para promover a conscientização da sociedade sobre a dimensão e a gravidade que estão implicadas no tema. No entanto, além dessa visão quantitativa, é preciso empreender esforços que contribuam para uma abordagem qualitativa do tema e, assim, promovam iniciativas de acolhimento e recepção adequadas àqueles que, por quaisquer razões, se encontram na condição de refugiados.

O presente estudo tem como propósito a análise da situação do refúgio no Brasil, com enfoque às questões de cunho linguístico. Tendo isso em vista, apresentamos uma reflexão teórica com o objetivo de discutir o ensino de língua portuguesa, no contexto do refúgio, e as heranças culturais e linguísticas presentes em tal contexto. Para isso, serão delineados os seguintes objetivos a serem atingidos por meio da discussão proposta:

- (1.) Apresentar questões históricas e identitárias sobre o refúgio no Brasil;
- (2.) Abordar a questão linguística nesse contexto;
  - (2.1) Discussão acerca de conceitos de língua materna e língua estrangeira;
  - (2.2) Discussão acerca de heranças linguísticas.
  - (2.3) Reflexão teórica sobre os processos identitários presentes no contexto de ensino de língua portuguesa no contexto do refúgio.

### **Panorama sobre o refúgio no Brasil**

Os deslocamentos humanos expõem inegavelmente o sujeito à experiência da incerteza. Ao reivindicar o seu lugar e os seus direitos em um espaço fora do país de origem, esse sujeito enfrenta uma situação de crise identitária que o faz questionar suas vivências pretéritas e o coloca em posição de confronto com as suas próprias referências culturais. Conforme Dantas *et al* (2010, p. 48) explanam, a experiência do *deslocar-se* possui uma dimensão psicossocial que abala as estruturas do que é suposto como fixo e estável:

Fica claro, portanto, que o contato contínuo com outra cultura supõe um conflito, crise e uma posterior ‘adaptação’ ao novo ambiente cultural. Interessante lembrar que a palavra crise, em chinês, é formada por dois ideogramas, em que um significa perigo e o outro significa oportunidade. Há, portanto, a possibilidade dessa crise ser insuperável, devido a uma série de

fatores situacionais e internos, assim como a possibilidade da mudança poder significar ampliação do self, transformação. (DANTAS *et al.*, 2010, p. 48).

Apesar da pertinência de tal constatação, que agrupa a realidade dos deslocamentos humanos sob o crivo da crise e da incerteza, é preciso cautela com o caráter generalizador dela. Fatores políticos, sociais, religiosos e culturais interferem na experiência do deslocamento e devem ser considerados em quaisquer discussões sobre o tema.

De acordo com relatório da ACNUR (2018), há uma relevante particularidade que diferencia a condição do refúgio das demais condições que são abarcadas pelo espectro dos deslocamentos humanos. Tal particularidade é a situação de profunda vulnerabilidade social que atinge o sujeito do refúgio. Assim, ao contrário dos migrantes que deixam seus países de origem por motivações econômicas ou profissionais, os refugiados, grosso modo, deixam seus países por sofrerem grave ameaça a sua integridade física e privação dos seus direitos básicos.

Enquanto as pessoas refugiadas estão em uma situação muito vulnerável, pois não têm proteção de seus respectivos países e sofrem ameaças e perseguições, os migrantes internacionais escolheram viver no exterior principalmente por motivações econômicas, podendo voltar com segurança a seu país de origem se assim desejarem. Estes não recebem assistência e proteção do ACNUR, pois não estão sob seu mandato. (ACNUR, 2018, p. 10).

A Declaração de Cartagena (1984), em consonância com as discussões apresentadas no Relatório do ACNUR (2018), já descrevia a condição do refúgio como aquela que aflige pessoas que tenham fugido dos seus países de origem por terem as suas vida, segurança e liberdade ameaçadas por violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos e outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública.

Alguns dados apresentados pelo mesmo relatório permitem quantificar um panorama geral sobre a conjuntura social do refúgio no Brasil na atualidade. Em 2017 a população de refugiados acolhidos no Brasil atingiu o número de 10.141 pessoas, sendo que desse total foram reconhecidas 80 nacionalidades diferentes.

O atendimento e encaminhamento jurídico dessa população é, oficialmente, um encargo do Comitê Nacional para os Refugiados<sup>3</sup>. No entanto, muitas iniciativas promovidas pela

---

3 CONARE.

sociedade civil têm se destacado no processo de integração e regularização da situação de solicitantes de refúgio no Brasil, considerando que apesar da legislação brasileira apresentar relevante pioneirismo por incorporar o que a Convenção de Cartagena (1984) preconiza, nota-se uma visível resistência da sociedade brasileira em acolher efetivamente o sujeito que se encontra na condição de refugiado.

Moreira e Baeninger (2010, p. 31) destacam essa questão e reconhecem que o sujeito do refúgio ainda é confundido pelo senso comum como sendo um intruso, um invasor ou até mesmo um fardo. Essa postura acaba servindo de respaldo para práticas pautadas em atitudes discriminatórias de intolerância, que não reconhecem os benefícios de uma sociedade culturalmente diversa e ainda se permanece irreduzível ao diálogo.

O Relatório ADUS (2016) apresenta relevantes dados que amparam tais constatações. A partir de questionários que foram aplicados com vistas a verificar as dimensões étnicas, religiosas e culturais da discriminação ao refugiado no Brasil, concluiu-se que a população brasileira sustenta uma série de estereótipos em relação a esse sujeito. Esses estereótipos, expressos e apreendidos discursivamente, são orientados por um imaginário social permeado por preconceitos:

Há também a criação dos imaginários que rotulam o refugiado como vítima ou infrator e relacionando-o ao terrorismo, à preguiça e à falta de interesse ao trabalho. A discriminação é um dos grandes desafios que a população refugiada enfrenta, e sua repercussão pode trazer consequências desastrosas, ampliando o distanciamento entre o sujeito refugiado e a sociedade, culminando em práticas que fundamentam a marginalização e a violência. (ADUS, 2016, p. 12).

Desse modo, ainda são consideráveis os discursos circulantes na sociedade brasileira imbuídos de violência (mais ou menos) internalizada e que fazem com que o refúgio ainda seja uma questão permeada por tensões.

### **Língua e as condições do refúgio**

No contexto do refúgio, um rol de obstáculos se apresenta ao sujeito enquanto ele enfrenta o processo de integração ao país que, supostamente, o acolheu. Araújo (2003, p. 33) lista,

ao descrever esse processo, um total de 9 principais desafios que se colocam nessas circunstâncias, a saber, o desafio:

- (1) de ser aceito;
- (2) de alcançar a cidadania;
- (3) de manter as suas crenças religiosas;
- (4) de dominar um novo idioma;
- (5) de preservar o seu patrimônio cultural;
- (6) de ter acesso ao progresso educacional;
- (7) de ganhar independência financeira;
- (8) de se sentir em segurança;
- (9) de poder transitar livremente.

Apesar de a supracitada lista ser sucinta e de cada um dos itens listados estarem correlacionados entre si, é possível por meio dela verificar as diferentes dimensões que a condição do refúgio abarca. Para essa ocasião destacaremos o desafio linguístico de dominar um novo idioma, assim descrito pelo autor:

O refugiado vive em sua plenitude um drama duplo: o de se fazer entender e o de buscar entender as pessoas. O fracasso em vencer este desafio dá origem a vários outros obstáculos, como o de ser constantemente ridicularizado por não conseguir se expressar corretamente, gerando muitas, confirmação de sua insegurança o que, de um modo geral, é decisivo para conservar a sua baixa autoestima. Por outro lado, é reconhecido como uma motivação básica, buscar o seu espelho naqueles que detêm o domínio de sua própria língua. Isto leva o refugiado a se fechar em pequenos nichos onde o que existe de mais sólido é o ponto comum que os iguala. (ARAÚJO, 2003, p. 41).

Ao abordarmos a questão linguística no contexto do refúgio é necessário reconhecer que, uma vez levantada a barreira linguística, o sujeito passa a enfrentar entraves em sua rotina, além de sofrer preconceito linguístico que abala o seu processo de adaptação ao novo país de residência. Além disso, a barreira linguística pode contribuir para a marginalização e conseqüente exclusão do sujeito refugiado que ao visar à sobrevivência reúne-se em pequenos núcleos sociais. Tais núcleos passam a representar nichos de resistência perante às dificuldades.

Em pesquisa sobre os entraves enfrentados pelos migrantes e refugiados, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada<sup>4</sup> em parceria com o Ministério da Justiça (2016), foi constatado que a língua é considerada por maior parte dessa população como sendo a maior dificuldade enfrentada cotidianamente.

Discutir língua nesse cenário nos conduz inicialmente a problematizar a repercussão que o contato com a língua do país que concedeu o refúgio incute na própria identidade do sujeito. Para essa ocasião, compreende-se identidade não como uma entidade estática, essencial e biologicamente definida, mas sim de maneira plural e dinâmica e a partir das considerações tecidas por Hall (2014, p. 11):

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente. (HALL, 2014, p. 11).

Aprender e dominar uma língua apresenta, de fato, um inegável viés de cunho prático e rotineiro. Mas se considerarmos que a aprendizagem de uma língua é um processo social e se as identidades não são fixas e são confrontadas pelo entorno social, então o aspecto identitário deve ser devidamente considerado ao tratarmos do tema e, sobretudo, ao propormos políticas educacionais que atendam satisfatoriamente à população que se refugia no Brasil.

Revuz (2001, p. 227) afirma que aprender uma língua consiste em tornar-se um outro, rompendo e atando vínculos em um processo que pode ser abrupto, principalmente se for acompanhado por um deslocamento pautado em condições de vulnerabilidade social:

Essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no estrangeiro), mas está presente também de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens mais esparsas e escolares. (REVUZ, 2001, p. 227).

Submeter-se à aprendizagem de uma língua que lhe é estranha em circunstâncias sociais críticas é um processo que pode apresentar reverberações dolorosas na subjetividade. Para acolher essas reverberações de maneira respeitosa e com vistas a não depreciar as referências

---

4 IPEA.

culturais do sujeito que está refugiado, é preciso que haja vigorosas iniciativas de conscientização sobre a importância de refletir sobre questões linguísticas. Afinal, o contexto do refúgio impõe à sociedade de acolhimento uma realidade culturalmente diversa que só pode ser devidamente abordada se for estabelecida uma fala, um diálogo intercultural.

### **Ensino de Língua Portuguesa no contexto do refúgio**

No Brasil, as iniciativas dedicadas ao ensino de língua portuguesa no contexto do refúgio têm sido providas majoritariamente por organizações da sociedade civil. Apenas para citar algumas iniciativas educacionais, cabe destacar as propostas vinculadas à Missão Paz de São Paulo, ao Instituto Adus de Reintegração ao Refugiado de São Paulo, à Cáritas do Rio de Janeiro, bem como propostas amparadas pelo ensino superior público, como o projeto de oferta de cursos de língua portuguesa pela Universidade de Brasília e pela Universidade Federal de São Paulo. Outras iniciativas educacionais também têm apresentado resultados promissores, mas para essa ocasião nos limitaremos apenas a listar algumas.

O ensino de língua portuguesa – LP – no contexto do refúgio é essencial para que o sujeito que se encontra nessa situação consiga tanto conhecer seus direitos e deveres, bem como reivindicá-los e propor melhorias. As aulas devem ser planejadas de modo a capacitar seus alunos a circular no país de refúgio com autonomia e conduzidas de modo a reconhecer as necessidades e dificuldades cotidianas enfrentadas por eles.

Para os professores, algumas questões práticas precisam ser consideradas. Muitas vezes, um grupo que será atendido no curso de LP pode ser composto por diferentes nacionalidades. Ensinar, nesse contexto, é uma tarefa que demandará sensibilidade para perceber os diferentes valores e heranças culturais presentes em sala de aula. Outra questão a ser considerada são os diferentes níveis de escolaridade que farão parte de um mesmo grupo. Isso porque, oriundos de países que apresentam outras realidades sociais, é de se esperar que a experiência escolar dos alunos que estão refugiados seja diversificada e esse fator irá influir na abordagem dos conteúdos. Há ainda a questão emocional e psicológica; não raramente, o sujeito que se refugia em um país vivenciou ou testemunhou situações traumáticas e privação dos direitos básicos. Essas

experiências podem abalar o sujeito de modo a comprometer as suas capacidades de concentração e interação em sala de aula.

Barbosa e São Bernardo (2014, p. 271) discutem essas questões e ressaltam a importância do diálogo intercultural nesse contexto de ensino composto por tamanha diversidade linguística e cultural:

Em se tratando do ensino de português como língua estrangeira, é essencial que um curso ofereça a capacitação linguística necessária à comunicação e aos afazeres do dia-a-dia; portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos – e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a intercultural – é de extrema importância. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas concomitantemente expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação cultural, propiciando ao aprendente desenvolver uma sensibilidade cultural, ou ainda, uma fluência cultural, permitindo que o aluno se conscientize das diferenças culturais e como estas interferem na interação e na comunicação, facilitando a integração dessas pessoas à sociedade que os acolhe. (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2014, p. 271).

O diálogo intercultural é multifacetado e dá margem para muitas discussões, sobretudo discussões de cunho linguístico. Nesse ambiente de trocas e aprendizado, a relação do sujeito com a(s) sua(s) língua(s) materna(s) e com a língua estrangeira, no caso a LP, se (re)definirá a partir da sua experiência de acolhimento proposta em sala de aula. Cabe, então, observar atentamente as tensões e dinâmicas estabelecidas entre língua(s) materna(s) e língua estrangeira e, conseqüentemente, línguas de herança.

### **Língua materna e Língua estrangeira: um embate, um encontro**

A língua materna, doravante LM, é a primeira língua do sujeito. Há contextos em que se identifica uma única LM, outros em que há mais de uma. Segundo Revuz (2001, p. 214), a LM é a língua em que se dá a iniciação social do sujeito nas fases mais iniciais da primeira infância, período que em média se estende até os 4 anos de idade<sup>5</sup>.

A LM se internaliza de tal forma que o falante tem a sensação de nunca tê-la adquirido; é como se ela simplesmente sempre tivesse “estado lá”:

---

<sup>5</sup> Consideramos esse período em conformidade com as contribuições de Bittens e Jennings-Winterle (2015, p. 64) que assumem como primeira infância a fase de desenvolvimento do bebê que dura, em média, até os 4 anos de idade.

Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado incluível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenômeno linguístico como tal, mas nas modalidades desse encontro. (REVUZ, 2001, p. 215).

O processo de aquisição de LM é espontâneo, se faz por meio da interação do sujeito com o seu contexto social e se desenvolve antes que a criança domine a habilidade de articulação da fala. Isso porque, sobretudo nessa fase inicial da primeira infância, as necessidades básicas dela são nomeadas e atendidas por aqueles que se encontram em seu entorno. Bittens e Jennings-Winterle (2015, p. 63) afirmam que aqueles que se encarregam dos cuidados com esse bebê, sejam eles os pais ou não, hipotetizam com base nas suas referências passadas aquilo que a criança pode estar precisando:

A comunicação dos (e com os pais) é o que embasará os conceitos que serão formados ao longo dos primeiros anos de vida do bebê, em se tratando do aparelho mental. Rotulamos de “conceitos” a nomeação das experiências vividas. Ter um filho, na maioria dos casos, traz a oportunidade de reviver a própria experiência de quando fomos bebês, o que explicaria assim a famosa ‘intuição’ materna e paterna. Os pais, que foram bebês um dia, viveram a mesma experiência emocional de nomeação dos conceitos, na língua materna, que seus bebês estão vivenciando. (BITTENS e JENNINGS-WINTERLE, 2015, p. 63).

No avançar da escala de desenvolvimento infantil, processa-se por meio da interação a introjeção de valores linguísticos e sociais. Para Chulata (2016, p. 6) esse sistema de valores inatos da língua materna vai determinar o que é permitido dizer e o que não é permitido dizer, de modo a condicionar socialmente e linguisticamente a vida do falante.

Outras línguas adquiridas posteriormente podem ser consideradas como segundas línguas ou línguas estrangeiras – doravante LEs. Sua aquisição, ao contrário da língua materna, não se dá de maneira espontânea e ocorre à luz das LMs. Aprender uma nova língua é uma experiência viabilizada pela recorrência ao referencial linguístico da LM, uma vez que foi ele que proporcionou o acesso à linguagem:

(...) a língua estrangeira é por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-

se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem. (REVUZ, 2001, p. 2015).

Discorrer sobre o que diferencia LM e LE é uma tarefa que pode ser conduzida quando se contrasta o *saber uma língua* e o *conhecer uma língua*. Nos termos de Melman (1992), saber uma língua consiste em ser falado por ela; o que ela fala em você se enuncia pela sua boca. Em contrapartida, conhecer uma língua é ser capaz de traduzir mentalmente a língua que se sabe para a língua que se pretende conhecer. Dessa articulação entre saber e conhecer é possível apreender o enlace que se dá entre LM e LE<sup>6</sup>.

Nesse processo de enlaçamento, a LE oferece outras referências para que o sujeito possa se expressar, de modo que ele é colocado a questionar o complexo de valores que nele estão inscritos pela LM. O encontro entre LE e LM, apesar de enriquecedor, estiliza aquilo que o sujeito acreditava ser fixo e único: a sua visão de mundo sobre o seu entorno social.

Para ilustrar essas reflexões, se faz necessário discutir brevemente um exemplo que demonstra na prática o que está sendo alinhavado teoricamente. Em alemão, há quatro cumprimentos: Guten Morgen, Guten Tag, Guten Abend e Gute Nacht. O Guten Morgen é empregado exclusivamente pela manhã e numa tradução direta significa “Boa manhã”; o Guten Tag é empregado ao longo do dia, do fim da manhã até o período em que o sol se põe e significa “Bom dia”; o Guten Abend é falado a partir do cair da noite e o Gute Nacht é usado exclusivamente para fins de despedida no período noturno, como quando a pessoa vai se recolher para dormir. Já em português há 3 cumprimentos: bom dia, usado na manhã; boa tarde, usado a tarde e boa noite, usado a noite.

Apesar de parecer algo banal, esses diferentes cumprimentos demonstram diferentes formas de recortar a passagem do tempo ao longo do dia. Essas particularidades não são algo trivial e evidenciam a complexidade desse encontro entre LM e LE que também pode ser entendido como um embate entre LM e LE.

---

6 A aquisição de uma LE pode até visar um saber que é próprio da LM, mas esse tópico não será debatido no presente estudo.

Essa experiência é potencialmente enriquecedora e repercute de tal forma no sujeito a ponto de ora agregar novos valores, ora estilhaçar os valores que constituem o ponto de vista do sujeito, até então aparentemente inquestionável e único.

É preciso ainda fazer uma ressalva antes de prosseguirmos às reflexões propostas. Quando se afirma que o encontro entre LM e LE abala os valores em que o sujeito se encontra inscrito, não estamos sugerindo que esses valores são estáveis e que cuja estabilidade só é afrontada quando o falante se submete ao processo de aprendizagem de uma LE. Muito pelo contrário, consideramos, conforme já mencionado, as identidades como sendo complexos compostos por valores dinâmicos e instáveis. No entanto, tais complexos, na percepção do próprio sujeito, podem ser assumidos como inequívocos e inquestionáveis, talvez por serem tão familiares a ele. A aquisição de LE catapultaria um processo revelador do dinamismo e instabilidade desses valores.

O que estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua (REVUZ, 2001, p. 223).

No caso do refúgio, esse encontro / embate nos leva a dar especial atenção às condições de vulnerabilidade social que configuram a situação em questão. Apesar de não ser possível mensurar objetivamente de que modo as condições de vulnerabilidade abalam o sujeito em comparação como o abalo sofrido por um migrante que se desloca por outras razões que não sejam as razões enumeradas na Declaração de Cartagena (1984), há considerável desconforto teórico e metodológico em propor que ambas as experiências de aquisição de LE são totalmente equiparáveis.

Se a experiência de desenraizamento<sup>7</sup> pode afetar ambos, a motivação para aprender uma LE, a razão de deixar o seu país de origem e as condições socioeconômicas são fatores que atuam no processamento dessa experiência e precisam ser consideradas quando abordamos o contexto de ensino de LE para refugiados. Em consonância com tal posicionamento, Penna (2001, p. 107) explana que as condições para estabelecer redes de relações no e com o novo espaço entre migrantes que tem acesso a bens materiais e culturais, à educação e à profissionalização e aqueles que não têm acesso ou acesso dificultado, como o que se verifica na condição do refúgio, são bastante diferentes e certamente atuam no processo de aquisição de LE e preservação de LM.

### **As heranças linguísticas**

Além das reverberações identitárias presentes a partir do contato entre LM e LE no contexto do refúgio e, sobretudo, no contexto de ensino de LE para aqueles que se encontram nessa condição, ainda é preciso destacar o espaço das línguas de herança, ou, LH. Lima-Hernandes e Jennings-Winterle (2015, pp. 264-265) consideram como LH qualquer língua que seja aprendida no seio familiar e que não é a língua majoritária no país ou comunidade na qual a língua reside. O falante de LH é por sua vez uma pessoa que foi criada num ambiente em que se utiliza uma língua minoritária e que “a conecta a gerações de familiares que utilizam a língua minoritária” (LIMA-HERNANDES e JENNINGS-WINTERLE, 2015, p. 265).

Os contextos das LH são múltiplos e variados. No caso do refúgio no Brasil, a LH pode ser compreendida como sendo a LM dos pais que se refugiaram em um país que agora é seu país de residência fixa. Uma vez residentes no Brasil, os pais provavelmente terão contato contínuo com a língua majoritária que paulatinamente se converterá em LE em seu falar. A depender da experiência de acolhimento dessa família, pode ser que essa LM seja valorada como uma língua desimportante frente a um pretense propósito de integração ou, pelo contrário, como uma língua de reafirmação e resistência identitária que será agregada ao propósito de integração. Ainda há

<sup>7</sup> Assumimos para essa ocasião o conceito de desenraizamento como sendo um processo de despertencimento que deixa o sujeito apartado da participação social, estando ele impedido de conservar suas raízes culturais e de atuar ativamente e socialmente em sua comunidade. Weil (1943; 2001, p. 351) explica o termo da seguinte forma: “O desenraizamento é, evidentemente, a mais perigosa doença das sociedades humanas, porque se multiplica a si própria. Seres realmente desenraizados só tem dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia de alma quase equivalente à morte, como a maioria dos escravos no tempo do Império Romano, ou se lançam numa atividade que tende sempre a desenraizar, muitas vezes por métodos violentíssimos, os que ainda não estejam desenraizados ou que o estejam só em parte”.

casos em que a língua pode sofrer também uma desvalorização causada pelos traumas sofridos durante a transição do país de origem para o país de refúgio. Nessas circunstâncias, a LH torna-se um vínculo doloroso com experiências adversas, conduzindo o sujeito a empreender esforços para se desvencilhar da sua LM e falar somente a LE.

Berry (1997), ao se ater à análise de diferentes sociedades multiculturais, sugere duas metáforas que podem enriquecer essa concepção de experiência de acolhimento, tão importante quando discutimos LH.

Para o autor, há sociedades que se aproximam da imagem de *melting pots* e outras da imagem de *pressure cooks*.

Nas sociedades enquadradas como *melting pots*, as diferenças linguísticas e culturais são reprimidas com vistas a atingir o objetivo de uma suposta homogeneidade. Nessa conjuntura, o que se fala e o que se ouve é nada mais do que a voz do grupo dominante e as diferentes origens ou heranças do sujeito são reprimidas.

Em suma, em uma *melting pot* o que realmente importa são os valores de quem detêm o poder e a diversidade cultural é considerada um problema a ser combatido.

Já em sociedades consideradas *pressure cooks*, as diferenças e tensões culturais são reconhecidas e respeitadas. A partir dessa atitude torna-se possível propor políticas públicas que podem ser bem-sucedidas ou não e que buscam valorizar a diversidade cultural. Assim, visa-se ao efetivo diálogo, ultrapassando as barreiras da mera tolerância e conseqüente marginalização.

Considerando que aqueles que recorrem ao refúgio como recurso para garantir a sua sobrevivência em condições adversas ficam sujeitos à orientação de acolhimento assumida pelo país que os recebeu, é plausível pressupor que a sua relação com as heranças linguísticas sofrerá interferência dessa orientação. Quanto mais aberta ao diálogo for a conduta assumida pelo país de refúgio, há uma tendência maior de que o sujeito se sinta à vontade para preservar as suas raízes culturais e para processar as experiências traumáticas que ele eventualmente tenha vivenciado.

Estudos recentes propõem que o ensino de LP direcionado para esse público não seja apresentado apenas como ensino de LE, mas sobretudo como ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento (AMADO, 2015). Essa proposta de ensino busca um enlace entre LE e LM que possa repercutir de maneira enriquecedora nos processos identitários inerentes à

condição do refúgio, atenuando tensões e colaborando para a efetiva integração do sujeito à sociedade.

A experiência de aprendizagem conformada assim permite que o refugiado preserve as suas heranças linguísticas e culturais, caso assim queira, uma vez que ele não se sentirá encurralado por métodos e materiais didáticos que amordaçam o falar da sua LM e impedem a transmissão de LH para seus descendentes.

É importante reforçar que a transmissão de uma LH não deve ser colocada como um dever das famílias. Os benefícios cognitivos resultantes desse processo, apesar de consideráveis e reconhecíveis (CHULATA, 2015; STORVIK, 2015; FISHMAN, 1997), não devem ser soberanos à vontade do sujeito. O contato com a LE deve se configurar de tal maneira acolhedora que o sujeito pode definir qual será a sua relação com as suas origens. A preservação da LH deve ser, nessas condições, uma possibilidade de enraizamento e não um fardo a ser carregado com vistas a reproduzir na prática o que é constatado em termos cognitivos.

### **Considerações Finais**

Iniciamos as discussões propostas ao situar historicamente o refúgio no Brasil. Alguns dados estatísticos foram apresentados de modo a dimensionar quantitativamente a pertinência de abordar esse tema na atualidade.

Juntamente com a dimensão estatística, foram tecidas algumas considerações sobre os processos identitários implicados na experiência do refúgio. Tais considerações serviram de respaldo para contemplar a questão da língua no contexto do refúgio, sobretudo o ensino de LE e as reverberações subjetivas que essa experiência de aprendizagem na sociedade de acolhimento incide na relação do sujeito com a sua LM e todas as suas heranças linguísticas e culturais.

As reflexões tecidas ampararam a conclusão de que é preciso promover um diálogo cada vez mais horizontal e intercultural para que as medidas de integração do sujeito na condição de refugiado sejam efetivas e viabilizem um contato enriquecedor entre ele e o país de refúgio. O ensino de LP como LE deve ser de fato acolhedor e deve estimular e potencializar as competências comunicativa e intercultural; no entanto, é importante também que essa proposta de ensino seja mobilizada de maneira consciente acerca das particularidades que são verificáveis

nesse grupo. A autonomia e o respeito às heranças culturais e linguísticas são fatores que também devem ser considerados na condução das aulas.

Em suma, cabe ainda destacar que iniciamos o presente artigo assumindo que a experiência do refúgio é uma modalidade de deslocamento humano que coloca o sujeito em situação de crise e vulnerabilidade social, além de abalar as suas referências culturais. Em contrapartida, é possível traçar um paralelo entre tal constatação e o ensino de LE nessas condições. A aquisição de uma LE no contexto do refúgio também abala as referências culturais pretéritas, estilhaçando possivelmente a visão de mundo que o sujeito tinha como inquestionável e única. Por essa razão, é preciso conscientizar a sociedade sobre a importância de abordar questões linguísticas, uma vez que elas interferem diretamente no processo de integração ao país de refúgio, além de atuarem nos processos identitários daqueles que protagonizam essa experiência.

## Referências

ACNUR. *Protegendo refugiados no Brasil e no mundo*. Brasília: ACNUR, 2018.

\_\_\_\_\_. *Tendências globais*. Brasília: ACNUR, 2017.

ADUS. *Relatório ADUS*. São Paulo: ADUS, 2016.

ARAÚJO, W. *O desafio de ser refugiado*. In: MILESI, R. *Refugiados: realidade e perspectivas*. Brasília: CSEM, 2003, pp. 33-44.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. *Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção*. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. *Metodologias em/de linguística aplicada e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2014, pp. 269-278.

BERRY, J. W. *Immigration, acculturation and adaptation*. In: *Applied Psychology: an international review*. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 1997, pp. 5-68.

BITTENS, C.; JENNINGS-WINTERLE, F. *O começo do começo: a promoção do vínculo afetivo e o desenvolvimento emocional e cognitivo pela língua de herança*. In: LIMA-HERNANDES, M. C.; JENNINGS-WINRTERLE, F. *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Nova York: Brasil em Mente, 2015, pp. 250-261.

CHULATA, K. *Manutenção de língua de herança: para uma didática da memória linguística*. In: *Lincool: Língua e cultura, a revista eletrônica do PLH*. Nova York: Brasil em Mente, 2016, pp. 2-14.

*Revista Metalinguagens*, v.5, n.2, p. 84-99. Mariana KUHLMANN.

FISHMAN, J. *What do you lose when you lose your language*. In: *Stabilizing indigenous languages*. Arizona: Northern Arizona University, 1997, pp. 71-81.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LIMA-HERNANDES, M. C.; JENNINGS-WINRTERLE, F. *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Nova York: Brasil em Mente, 2015.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

PENNA, M. *Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento*. In: SIGNORI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 89-114.

REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. Trad. Silvane Serrani-Infanti. In: SIGNORI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 213-230.

STORVIK, C. *Chegando ao fim da jornada: bilinguismo, biculturalismo e identidade na adolescência*. In: LIMA-HERNANDES, M. C.; JENNINGS-WINRTERLE, F. *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Nova York: Brasil em Mente, 2015, p. 250-261.

WEIL, S. *O enraizamento*. São Paulo: EDUSC, 2001.

---

Envio: Fevereiro de 2019

Accito: Maio de 2019